

7.5 »Der relativ normalere herkömmliche Unterricht« als Differenzkonstruktion

Wie Chaker anhand von Daten einer Sonderauswertung von Wetzels (2018) zeigt, ist ein bedeutender Teil der Musiker_innen in Österreich unter anderem in der Kunst- und Kulturvermittlung tätig, wobei darunter sowohl musikvermittelnde als auch instrumentalpädagogische Tätigkeiten subsumiert werden (vgl. Chaker et al. 2019; Chaker und Petri-Preis 2020; vgl. auch Kapitel 4.4.3.1). Die Untersuchungspartner_innen geben ebenfalls zu einem Großteil an, irgendwann in ihrem Leben Instrumentalunterricht gegeben zu haben oder dies immer noch zu tun. Wie bereits in Kapitel 6.5 angedeutet, messen die Musiker_innen in meinem Sample ihrer formalen instrumentalpädagogischen Ausbildung für ihre Tätigkeit im Bereich Musikvermittlung keine wesentliche Bedeutung bei. Hingegen lässt sich die berufliche Tätigkeit in der Instrumentalpädagogik sehr wohl als bedeutsam rekonstruieren, vor allem, weil Prozesse der Desidentifikation und Distinktion eine signifikante Rolle spielen. So sind starke Differenzkonstruktionen sowohl zu Praktiken des Instrumentalunterrichts als auch zur beruflichen Tätigkeit als Instrumentalpädagog_in zu erkennen. Die Musiker_innen verweisen auf deutliche Unterschiede zwischen Praktiken der Instrumentalpädagogik und Praktiken der Musikvermittlung, die sowohl die *doings* und *sayings* als auch deren Organisationsstrukturen betreffen.

Emilia erzählt, dass sie bereits mit fünfzehn Jahren neben ihrem Vorstudium begonnen habe, privat ihr Instrument zu unterrichten. Diesen »relativ normalere[n] herkömmlich[en]« (UPT5: 55) Unterricht stellt sie »Ferienwochen« gegenüber, in denen sie »mit ganz anderen Zielen [...] ein bissl Rhythmus, Bodypercussion und diese Geschichten« machte (UPT5: 56). Was die Ziele betrifft, führt Anita aus, dass es in der Instrumentalpädagogik vorrangig um künstlerische Exzellenz und die technische Beherrschung des Instruments gehe. Eine treibende Frage im Hinblick auf Musikvermittlung sei für sie allerdings, wie darüber hinaus auch die Freude am Musizieren vermittelt und weitergegeben werden könne:

Reicht es, wenn ich sage, der Fingersatz ist leider nicht gut, oder wir müssen den Strich ändern, oder da ist es einfach dynamisch nicht gut, oder was braucht es, damit Kinder dieselben Erlebnisse und Erfahrungen machen dürfen, die ich schon seit vielen Jahrzehnten machen darf? (UPT1: 87)

Emilia entschied sich nach einigen Jahren des Instrumentalunterrichts gegen eine Weiterführung dieser Tätigkeit:

[O]bwohl ich solche Sachen [extracurriculare Projekte im Rahmen des Instrumentalunterrichts, Anm.] gemacht habe, empfinde ich den, [...] oder zumindest hab's ich zumindest damals empfunden, doch als sehr streng und festgezurr, und das

ist eben etwas, das ich nicht, also ich für mich möchte das nicht mehr machen, ich möchte nicht mehr in der Musikschule unterrichten, weil es mir einfach zu starr ist und dann diese, die Leistungslevels und das und das, das muss er erbringen der Schüler und bis dorthin muss er das spielen und das Programm und und einmal im Jahr das und das. Ahm das ist für mich der Unterschied, dass ich so dieses doch relativ strenge nach einem Modell quasi unterrichten und so am Instrument bleiben, dass ich das nicht mehr machen will, weil ich das Gefühl hab' eben, in der Musikvermittlung habe ich viel mehr Freiheit, es geht nicht so darum, dass jemand dann abhakt und schaut, was wurde alles erledigt, sondern genau es sind eben andere Ziele, Inhalte und es [...] geht viel mehr ums Erleben und nicht um dieses Erfüllen irgendeines Katalogs. (UPT5_2: 53-56)

Bedingt durch die allgemeinen Verständnisse, Regeln und Ziele, die sie in Praktiken der Instrumentalpädagogik wahrnimmt, sieht auch sie – ähnlich wie Anita – in der Instrumentalpädagogik wenig Raum für das Erleben von Musik und die Freude am Musizieren. Sie deutet auch den Leistungsdruck in der Musikschule durch Übertrittsprüfungen an, mit dem sie und auch andere Musiker_innen im Sample in ihrem Ausbildungs- und Berufsverlauf konfrontiert waren. Diesen Leistungsdruck wollen sie nun nicht an junge Menschen weitergeben, sondern Freude und Begeisterung an Musik vermitteln. Dazu meint Bernhard: »Musik soll ja eigentlich überhaupt nichts zu tun haben mit Druck, also Leistungsdruck und sowas, und das ist aber bei uns natürlich, wenn man sich auf Probespiele vorbereitet und so sehr, sehr behaftet. Also dass man einfach Leistung bringt.« (UPT2_2: 53) Dass die normativen Organisationsstrukturen von Praktiken permanenten Aushandlungen und Interpretationen unterworfen sind, lässt sich in Klaras Beschreibung erkennen. Sie sieht für sich den Fokus des Instrumentalunterrichts nicht ausschließlich auf der technischen oder künstlerischen Exzellenz, sondern sucht einen Raum für zwischenmenschliche Aspekte:

[F]ür mich ist es ganz wichtig bei der Instrumentalpädagogik, irgendwann ah mit Leuten umgehen zu müssen, die nichts üben und trotzdem gern kommen, weil sie mich mögen oder so, [...] was mach' ich mit denen? Und dann bin ich, das war das Vokabel, das ich ursprünglich dann verwendet habe, war eher dann so Therapie, weil es ja auch ein Teil sein kann, also einfach nur, wenn du versuchst, dich so weit zu organisieren, dass du das Instrument beherrschst, ah da lernt man sich ja selber gut kennen. [...] also es ist dann halt einfach o. k., dann verbringen wir gemeinsam eine Stunde und beschäftigen uns mit <Technik> oder so, aber es geht immer ins, in diese menschliche Komponente. (UPT11: 238-239)

Über Praktiken der Instrumentalpädagogik hinaus konstruieren die Musiker_innen auch eine Differenz zu Lehrer_innen: »Und jedes Mal, wenn man da in der Klasse steht und die Schüler sagen Frau Lehrer oder Frau Professor, wie's hier in

Österreich heißt, sag' ich so: Na, ich bin keine Lehrerin.« (UPT4: 113) Carsten betont, dass es ihm wichtig sei, seinen Studierenden mitzugeben: »[I]hr sollt keine Lehrer werden, weil's natürlich das Bild von einem Lehrer ist ein anderes bei den Schülern, der darüber erzählt und das Wissen haben will darüber, aber nicht die (-) das Spüren oder das, was da im Bauch passiert« (UPT3: 44). Er betont hier den Unterschied zwischen propositionalem Wissen und praktischem Können, wobei er Letzteres darüber hinaus mit Emotionalität verbindet. Ähnlich argumentiert Ilia im folgenden Zitat:

[E]s ist ja auch in anderen Bereichen so, wenn [...] du eine Kochsendung hast, dann kann es sein, dass du einen super Fernsehmoderator hast, der vielleicht neben dem Koch steht und das ein biss'l erklärt, was der Koch macht. Aber in Wahrheit werden alle Leute genau nur auf die fünf Worte warten, die der Koch sagt, während er [...] sein Schnitzel anbrät. (lacht) Weil er ist der, der die Kompetenz hat, ja (lacht). (UPT9: 69)

Wie Carsten weiter oben misst auch Ilia in diesem Zitat dem Können einen höheren Wert bei als dem Wissen. Carsten betont darüber hinaus, dass er im Gegensatz zur Musikvermittlung in der Musikschule nur eine begrenzte Personengruppe erreichen könne, wobei er gleichzeitig einschränkt, dass sich das in der Zwischenzeit geändert haben könnte:

Also, ich glaub', beim Instrumentalpädagogen erreichst du Kinder oder ja Kinder, die schon aus einer eigenen Motivation da hinkommen. Wenn man's jetzt mal klassisch sieht. Wenn ich ein Musikschullehrer bin oder an der Institution unterrichte, dann kommen da Kinder hin, die das wollen, das habe ich als Musikvermittler eigentlich nicht. Abgesehen davon, dass natürlich heute die Aufgabe des Instrumentalmusikpädagogen oder Musikschullehrers ist, auch diese Zielgruppe mitzudenken und entsprechend was zu tun dafür, das ist klar. (UPT3: 79)

Anita argumentiert ähnlich und meint, dass sie als Musikvermittlerin in Schulworkshops mehr Kinder erreichen könne als in der Musikschule:

[D]arum fände ich das auch einen wesentlichen Grund, warum man das [Kooperationsprojekte, Anm.] in der Schule machen soll, weil ich sonst auch aufgrund dessen, wie unsere Gesellschaft aufgestellt ist, eine ganz große Gesellschaftsschicht nie in Berührung kommt mit Kunst, Musik, was auch immer. (UPT1: 121)

Sehr deutlich lässt sich in vielen Erzählungen der Musiker_innen eine Desidentifikation mit Praktiken des Instrumentalunterrichts erkennen, die in den Modi des Engagements und der Imagination stattfinden. Vor allem grenzen sie sich von generellen Verständnissen und Zielen des Musikunterrichts sowie von der Person des/der Lehrer_in als Verkörperung dieser Praktiken ab und schärfen damit ihre

eigene Identität als Musiker_innen und Musikvermittler_innen im Sinn eines *learning as becoming* (vgl. Wenger 1998).

7.6 Intendant und Chefdirigent als Gatekeeper²

Bei Emilia, Ilia und Hermann erweisen sich die Intendanten und Chefdirigenten ihrer jeweiligen Orchester als Gatekeeper für deren Lernwege in der Musikvermittlung. Sie sind damit »persons who are able to arbitrate access to a social role, field, setting or structure« (Harvey 2012-2020: o. S.). Solcherart eröffnen oder verschließen sie die Möglichkeit von Lernprozessen als legitime periphere Partizipation. Wie ich zeigen werde, erkannten alle drei Musiker_innen in ihren Orchestern das Fehlen von qualitativollen Aktivitäten im Bereich von Musikvermittlung und empfanden das Bedürfnis, sich dahingehend zu engagieren. Die Möglichkeit dazu erhielten sie jedoch erst mit dem Antritt neuer Chefdirigenten bzw. Intendanten. Dies spiegelt einen Befund von Wimmer (2010a: 123) wider, die schreibt: »Der Rückhalt der Leitung ist für die Etablierung von Musikvermittlung und Konzertpädagogik innerhalb der Institution entscheidend.« Wenn die Untersuchungspartner_innen darüber sprechen, dass sie die Möglichkeit bekamen, sich in der Musikvermittlung zu engagieren, sprechen sie von »Glück« (UPT 8: 102; UPT9: 31) oder betonen, dass sie »dankbar« seien (UPT9: 28) und beschreiben in der Situation eine »Aufbruchsstimmung« (UPT5: 66). Sie sprechen also nicht explizit die Machtdynamik an, die hinter der Ermöglichung oder Verhinderung von legitimer peripherer Partizipation steht. Allerdings deuten sie damit ihre Abhängigkeit von äußeren Umständen an, die sie selbst zwar nicht beeinflussen, sehr wohl aber für sich nutzen können.

Ilia hatte im Rahmen seiner ersten Orchesterstelle bereits die Möglichkeit, sich im Rahmen von Workshops in Praktiken der Musikvermittlung zu engagieren und damit Erfahrungen zu sammeln. In seinem zweiten Orchesterengagement stellte er fest, dass ein Musikvermittlungsangebot, wie er es aus seiner ersten Anstellung kannte, fehlte. Inzwischen war er allerdings mit allen Erfahrungen, die er bis dato gemacht hatte, für sich zu der Erkenntnis gelangt, dass Musikvermittlung »einfach ein elementarer Bestandteil von einer modernen Orchesterkultur ist, dass man, dass man nicht nur das ritualisierte Konzert anbietet, sondern einfach versucht, auf anderen Ebenen Leute zu erreichen« (UPT9: 47). Im Rahmen seiner Tätigkeit als Mitglied des künstlerischen Beirats seines Orchesters machte er sich daher für dieses Thema stark. Als Teil dieser »core group«, »a relatively small group of people whose passion and engagement energize and nurture the community«

2 Da es sich bei den Personen in den Daten ausschließlich um Männer handelt, ist die männliche Form hier beabsichtigt.